

Schneider, Wolfgang; Stumpf, Eva; Preckel, Franzis

Schulische Förderung von Hochbegabten: Ergebnisse nationaler und internationaler Studien

Schneider, Wolfgang [Hrsg.]; Preckel, Franzis [Hrsg.]; Stumpf, Eva [Hrsg.]: Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe. Ergebnisse der PULSS-Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. Frankfurt am Main 2014, S. 10-20. - (Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Schneider, Wolfgang; Stumpf, Eva; Preckel, Franzis: Schulische Förderung von Hochbegabten: Ergebnisse nationaler und internationaler Studien - In: Schneider, Wolfgang [Hrsg.]; Preckel, Franzis [Hrsg.]; Stumpf, Eva [Hrsg.]: Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe. Ergebnisse der PULSS-Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. Frankfurt am Main 2014, S. 10-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99854 - DOI: 10.25656/01:9985

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99854>

<https://doi.org/10.25656/01:9985>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

07

Hochbegabten- förderung in der Sekundarstufe

ERGEBNISSE DER PULSS-STUDIE ZUR
UNTERSUCHUNG DER GYMNASIALEN
BEGABTENKLASSEN IN BAYERN UND
BADEN-WÜRTTEMBERG

HERAUSGEGEBEN VON
Wolfgang Schneider,
Franzis Preckel und
Eva Stumpf



Inhaltsverzeichnis



4

EDITORIAL KARG-STIFTUNG

DR. INGMAR AHL

6

GRUSSWORTE DER MINISTERIEN

DR. LUDWIG SPAENLE, ANDREAS STOCH

8

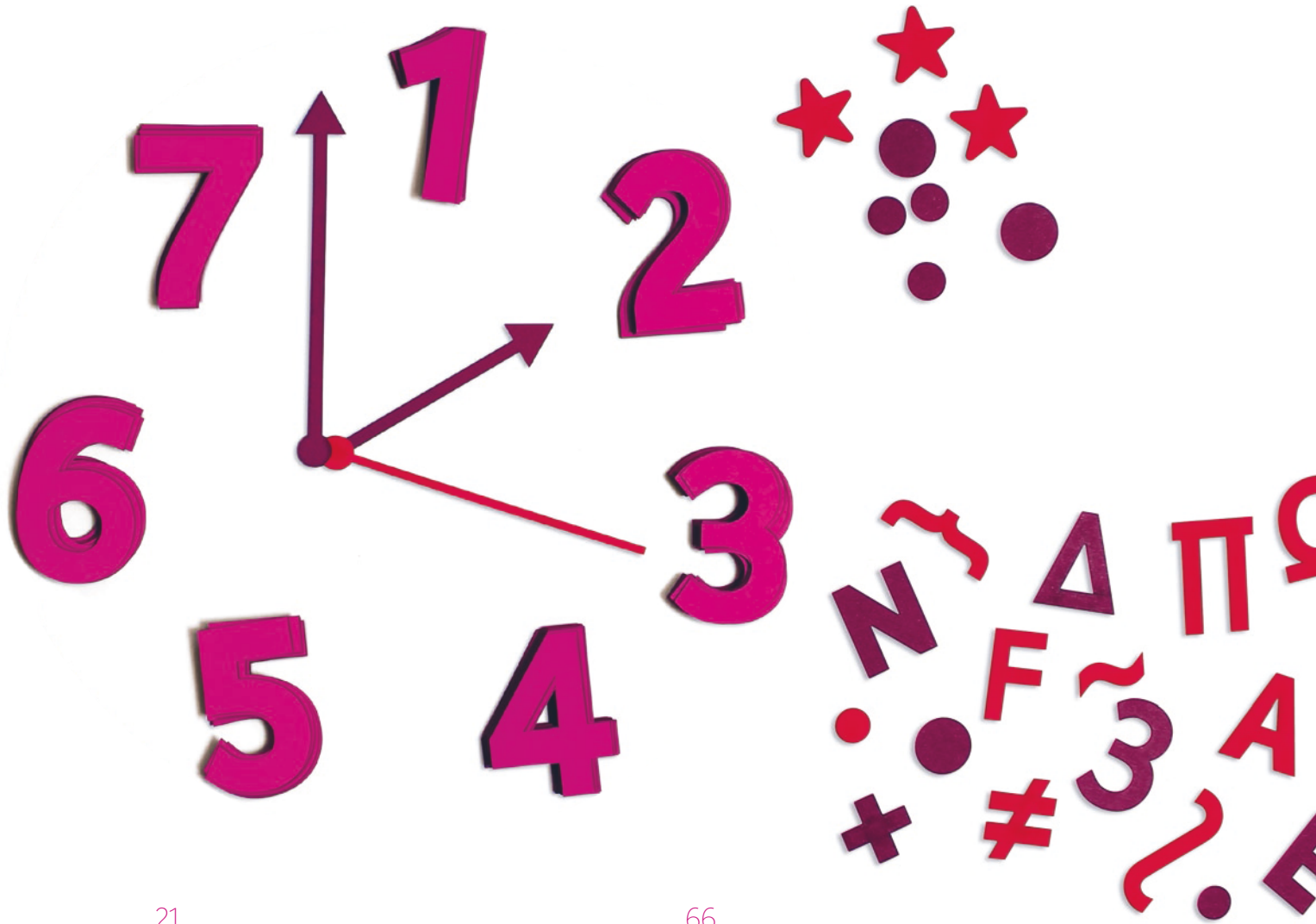
VORWORT DER HERAUSGEBER

WOLFGANG SCHNEIDER, FRANZIS PRECKEL, EVA STUMPF

10

**1. SCHULISCHE FÖRDERUNG VON HOCHBEGABTEN:
ERGEBNISSE NATIONALER UND INTERNATIONALER
STUDIEN**

WOLFGANG SCHNEIDER, EVA STUMPF, FRANZIS PRECKEL



21

**2. THEORETISCHE UND METHODISCHE
GRUNDLAGEN DES PULSS-STUDIE:
AUFBAU UND DESIGN DER STUDIE, IHRE
STICHPROBE UND INSTRUMENTE**

MONIKA MOTSCHENBACHER, KATHARINA VOGL

34

**3. AUSWAHLVERFAHREN DER
GYMNASIALEN BEGABTENKLASSEN**

EVA STUMPF, SUSANNE TROTTLER

41

**4. LEISTUNGSENTWICKLUNG IN DEN
GYMNASIALEN BEGABTENKLASSEN UND
IHREN PARALLELKLASSEN**

EVA STUMPF, MONIKA MOTSCHENBACHER,
CHRISTINA WEISS, WOLFGANG SCHNEIDER

52

**5. DIE SOZIO-EMOTIONALE ENTWICKLUNG
IN DEN BEGABTENKLASSEN UND IHREN
PARALLELKLASSEN**

FRANZIS PRECKEL, KATHARINA VOGL

66

**6. DIE BEGABTENKLASSEN IN DER EINSCHÄTZUNG
DER LEHRKRÄFTE UND ELTERN**

KATHARINA VOGL, MONIKA MOTSCHENBACHER,
CHRISTINA WEISS

78

**7. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN:
ZUR BEWERTUNG DER GYMNASIALEN
BEGABTENKLASSEN IN BAYERN UND
BADEN-WÜRTTEMBERG**

FRANZIS PRECKEL, WOLFGANG SCHNEIDER, EVA STUMPF

84

DIE SCHULEN DER PULSS-STUDIE

85

IMPRESSUM

WOLFGANG SCHNEIDER, EVA STUMPF, FRANZIS PRECKEL

1. Schulische Förderung • von Hochbegabten: Ergebnisse nationaler und internationaler Studien

Die Sicherstellung einer angemessenen schulischen Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler ist durchaus im Zusammenhang mit bildungspolitischen Diskussionen zur Realisierung von Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit zu sehen. Nach der Entwicklung eines neuen, dynamischen Begabungsbegriffs in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts, den Debatten zu einer »deutschen Bildungskatastrophe« und der Verhinderung von Chancengleichheit im Schulsystem wurde in der deutschen Bildungspolitik des späten vergangenen Jahrhunderts erstmals systematisch versucht, »Begabungsreserven« in den benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen zu aktivieren. Eine wesentliche Aufgabe des Schulsystems wurde damals darin gesehen, außerschulisch bedingte Unterschiede in den Schülervoraussetzungen in der Schule aufzufangen und auszugleichen.

HECKHAUSEN (1974) machte in diesem Zusammenhang allerdings darauf aufmerksam, dass dieser Bildungsansatz der deutschen Schule einige Dilemmata schafft. Zum einen muss Schule zwei widersprüchliche Aufgaben erfüllen, nämlich die des Chancenausgleichs und die der auslesenden Differenzierung. Wie Heckhausen hervorhob, kommen die schon bei Schuleintritt vorfindbaren intellektuellen Leistungsunterschiede dem Differenzieren eher entgegen als dem Ausgleich. Zum anderen vergrößert Chancengleichheit, sobald man diese als Differenzierung der Angebote nach individueller Passung und damit Optimalität für den Empfänger versteht, die Entwicklungs-

und Leistungsunterschiede zwischen den Empfängern weiter. Chancengleichheit steht damit im Widerspruch zu Chancenausgleich. Wo immer man einer Chancengleichheit näher kommen möchte, dürfen individuelle Unterschiede nicht einfach übergangen werden.

Chancengleichheit erfordert nicht gleiche, sondern in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ungleiche Angebote, wie es Husén (1972) schon frühzeitig deutlich formulierte: »Every child should have equal opportunity to be treated unequally«.

Nach Auffassung von Bildungsforschern wie Fend, Heckhausen oder Weinert hängt der Erfolg des Bemühens um Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit davon ab, ob die Konzeption eines Sockelniveaus an »Bildung für alle« in Kombination mit nach Leistung differenzierender und damit individuell passender Förderung verwirklicht werden kann. Der Zielzustand der zu erreichenden Chancengerechtigkeit wurde allerdings meist nicht sonderlich präzise formuliert. Einigkeit der Bildungsforscher bestand in den 70er- und 80er-Jahren lediglich darin, dass die bestehende Ungerechtigkeit bei der Zuweisung von Bil-

dungschancen deutlich reduziert und soziale Ungleichheit schichtspezifischer Bildungsbeteiligung weitgehend abgebaut werden sollte.

Die in der bildungspolitischen Diskussion auch heute noch weitverbreitete Gleichsetzung von Chancengleichheit mit bloßer Angebotsgleichheit war für die damalige Bildungsforschung nicht akzeptabel. Chancengleichheit erfordert nicht gleiche, sondern in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ungleiche Angebote, wie es HUSÉN (1972) schon frühzeitig deutlich formulierte: »Every child should have equal opportunity to be treated unequally« (HUSÉN 1972, 24). Chancengleichheit in diesem Sinne ist also umso eher verwirklicht, je mehr jeder einzelne Schüler entsprechend seiner individuellen Voraussetzungen optimal gefördert wird. Da sich individuelle Voraussetzungen sehr unterscheiden können, ergeben sich daraus sehr vielfältige und durchaus unterschiedliche Förderangebote.

Das in den 70er-Jahren expandierende Forschungsinteresse an Fragen der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit öffnete neue Wege für die empirische Bildungsforschung, insbesondere die Lehr-Lernforschung, deren Ergebnisse auch für die weitere Planung und Gestaltung von Unterrichtsvorgängen bedeutend schienen. Es wurden systematisch Möglichkeiten des Chancenausgleichs im Unterricht erkundet, etwa über die Identifikation von kompetenten Lehrpersonen, denen es gelingt, das Leistungsniveau der meisten Schülerinnen und Schüler deutlich zu steigern, ohne einen sogenannten »Schereneffekt« zu produzieren. Letzteres meint, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen anfangs schwachen und anfangs besseren Schülern im Verlauf des traditionellen Unterrichts häufig weiter vergrößern. Lehrkräften mit großem pädagogischem Geschick sollte es nach Auffassung der Bildungsreformer der 70er-Jahre gelingen, diese Entwicklung dadurch zu verhindern, dass den schwächeren Schülerinnen und Schülern besonders viel Hilfestellung gewährt und damit eher leistungsegalisierender Unterricht betrieben wird.

Diese pädagogische Hoffnung wurde in der Realität nicht erfüllt. Wie die Befunde von groß angelegten Projekten zur Lehr-Lernforschung in den 70er- und 80er-Jahren ergaben, wurde das angedachte Ziel der Leistungsegalisierung von Unterricht im Sinne einer zunehmenden Homogenisierung der schulischen Leistungen in der Regel nicht erreicht. Wenn es zu solchen Homogenisierungen kam, wurde dieses Ziel nicht durch Verbesserung der schwächeren, sondern durch die (relative) Verschlechterung der guten Schülerinnen und Schüler erreicht (z. B. HELMKE/SCHNEIDER/WEINERT 1986; TREIBER/WEINERT 1985). Intellektuell fähige und gute Schülerinnen und Schüler erhielten meist einen wenig fordernden Unterricht und schwächere Schülerinnen

und Schüler wurden vielfach durch gesenkte Leistungserwartungen und reduziertes Lerntempo »bei Laune« gehalten. Wenn Merkmale leistungsegalisierenden Unterrichts, also Trends einer reduzierten Leistungsstreuung, in Schulklassen beobachtet wurden, erfolgte dies in der Regel zu Lasten der begabteren Schülerinnen und Schüler. Eine größere Chancengerechtigkeit ergab sich somit nicht für alle Lernenden, sondern eher nur für sozial benachteiligte schwächere Schülerinnen und Schüler als für leistungsstärkere.

In Deutschland erreichen relativ wenige Kinder und Jugendliche die höchsten Kompetenzstufen. Überdurchschnittlich und hochbegabte Schülerinnen und Schüler schöpfen demnach ihr Leistungspotenzial nicht aus.

Neuere nationale wie internationale Schulvergleichsstudien wie PISA oder IGLU belegen, dass sich dieses für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler so nachteilige Bild nicht grundlegend verändert hat. In Deutschland erreichen im internationalen Vergleich immer noch relativ wenige Kinder und Jugendliche die höchsten Kompetenzstufen. Überdurchschnittlich und hochbegabte Schülerinnen und Schüler schöpfen demnach ihr Leistungspotenzial nicht aus. Ein wesentlicher Grund für dieses Problem wird darin gesehen, dass die Lehrkräfte nach wie vor den traditionellen Frontalunterricht bevorzugen. Dies führt gerade in Grundschulklassen mit einer sehr heterogenen Schülerschaft (die IQ-Unterschiede zwischen den schwächeren und leistungsstärkeren Schülern weisen oft mehr als 50 Punkte auf) dazu, dass man sich im Unterricht an den eher schwächeren bis durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern orientiert und die fähigeren Kinder von Beginn an unterfordert sind. Entsprechend lautet ein Fazit der neueren Schulvergleichsstudien, dass nicht nur leistungsschwache und sozial benachteiligte, sondern auch Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Leistungspotenzial besser und gezielt unterstützt werden müssen (PRENZEL ET AL. 2013; SCHNEIDER 2013). Obwohl sich die meisten hochbegabten Schülerinnen und Schüler im regulären Schulkontext bewähren und auch überdurchschnittliche Leistungsentwicklungen zeigen, lassen sich auch bei hoher intellektueller Fähigkeit immer wieder sogenannte »underachiever« finden, die lediglich durchschnittliche, vielfach auch unterdurchschnittliche Schulleistungen aufweisen (ROST 2000). In vielen Fällen lässt sich diese problematische Entwicklung als Konsequenz von Unterforderung im Unterricht interpretieren. Dauerhafte schulische Unterforderung kann nicht nur die Leistungsentwicklung,

sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung negativ beeinflussen (z. B. IM HINBLICK AUF DEN SELBSTWERT ODER DAS STRESSERLEBEN; LUPKOWSKI-SHOPLIK ET AL. 2003; FÜR EINEN ÜBERBLICK SIEHE PRECKEL/VOCK 2013). Hier scheint spezielle Förderung essenziell, um langfristig ungünstige Konsequenzen für die persönliche und fachliche Entwicklung zu vermeiden. Die Prävention schulischer Unterforderung ist jedoch nicht das einzige Argument für die Anpassung schulischer Förderung an die Bedürfnisse und Möglichkeiten Hochbegabter. Auch die Entwicklung von Spitzenleistungen erfordert eine frühe und lang anhaltende Beschäftigung mit einem Thema, welche wiederum fachkundige Anregung und Anleitung benötigt. Erfahrungen zur schulischen Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen liegen im deutschsprachigen Raum (und auch international) erst seit wenigen Jahrzehnten vor. Es sind hier vor allem individuelle wie auch gruppenbezogene Akzelerations- und Enrichmentmaßnahmen zu nennen, die auch miteinander kombiniert werden können, und deren Wirksamkeit im Folgenden genauer beurteilt werden soll.

INDIVIDUELLE AKZELERATIONS-MASSNAHMEN

Mit Akzeleration ist das schnellere Durchlaufen des regulären Curriculums gemeint, also alle diejenigen Maßnahmen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, den vorgesehenen Lehrplan früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als es üblich bzw. gesetzlich vorgeschrieben ist (HEINBOKEL 2004). Akzelerationsmaßnahmen können zu unterschiedlichen Zeitpunkten während der Kindheit und Jugend durchgeführt werden. Als klassische individuelle Akzelerationsmaßnahmen gelten die *vorzeitige Einschulung* oder das *Überspringen von Klassen*. Beide Maßnahmen sind in allen deutschen Bundesländern grundsätzlich möglich, werden jedoch unterschiedlich geregelt und unterschiedlich häufig in Anspruch genommen (VGL. STUMPF 2012; PRECKEL/VOCK 2013).

Während der Anteil der in Deutschland vorzeitig eingeschulter Kinder noch in den frühen 70er-Jahren zum Teil deutlich über 10% lag, sank diese Quote in den folgenden Jahren beträchtlich auf einen Tiefpunkt von weniger als 3% im Jahr 1991. Ab Beginn der 90er-Jahre bis 2004 zeigte sich wieder eine leicht steigende Tendenz zur vorzeitigen Einschulung, die im Zuge der Vorverlegung des regulären Einschulungsalters in den letzten Jahren eher stagnierte. Der Anteil vorzeitig eingeschulter Kinder liegt derzeit bei etwas mehr als 5% (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATUTUNG 2010). Oft findet sich Widerstand bei Eltern, Erziehern und Lehrkräften, die das betroffene Kind noch für körperlich, sozial und emotional überfordert halten. Bei hochbegabten Kindern kann sich eine solche Maßnahme jedoch durchaus bewähren, da sie hilft, Unterforderung zu ver-

meiden. Die vorliegenden nationalen wie auch internationalen Evaluationsstudien zu den Effekten vorzeitiger Einschulung bei Kindern mit besonderen intellektuellen Fähigkeiten stimmen im Hinblick auf die Leistungsentwicklung insofern überein, als sie keinerlei Nachteile für vorzeitig eingeschulte Kinder berichten (VOCK/PRECKEL/HOLLING 2007). Auch wenn die Befunde im Hinblick auf die sozio-emotionale Entwicklung dieser Kinder weniger einheitlich ausfallen, können sie insgesamt doch so bewertet werden, dass eine vorzeitige Einschulung mehr positive als negative Konsequenzen nach sich zieht. Von einer frühen Einschulung sollte jedoch insbesondere dann abgesehen werden, wenn die intellektuellen Fähigkeiten im eher durchschnittlichen Bereich liegen und zudem deutliche Defizite im sozialen Bereich, der manuellen Geschicklichkeit sowie der Ausdauer festgestellt werden. Weiterhin scheint der Ausgang der Maßnahme ungewiss, wenn die aufnehmende Lehrkraft einem solchen Schritt ablehnend gegenübersteht.

Das Überspringen von Klassenstufen stellt eine weitere individuelle Akzelerationsmaßnahme dar. Gegenüber der vorzeitigen Einschulung bietet sie den Vorteil, dass die Lehrkräfte zuvor im Unterricht gründlich überprüfen können, ob das betroffene Kind die erforderliche Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit mitbringt. Dennoch gab es im deutschsprachigen Raum im Unterschied zu der Situation in den USA lange Zeit Widerstand bei Eltern und Lehrkräften gegenüber einer solchen Maßnahme. Die Einstellung zum Überspringen von Klassen war in Deutschland bis in die 1990er-Jahre hinein eher negativ, hauptsächlich wegen grundsätzlicher Bedenken hinsichtlich der sozio-emotionalen Entwicklung. Die zahlreichen Evaluationsuntersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum, die sowohl im Hinblick auf die Leistungsentwicklung als auch hinsichtlich der sozio-emotionalen Anpassung insgesamt positive Befunde berichteten (ETWA KULIK 2004), wurden hierzulande wenig beachtet. Erst zwischen 1980 und 2000 fanden sich in Deutschland Zuwächse in den Überspringerquoten (mitbedingt durch eine Liberalisierung der schulrechtlichen Bestimmungen zum Überspringen) und auch Untersuchungen, die sich mit den Effekten dieser Maßnahmen beschäftigten (VGL. HEINBOKEL 2014; PRECKEL/VOCK 2013; VOCK/PRECKEL/HOLLING 2007). Unterschiedliche Evaluationsstudien zeigten dabei übereinstimmend, dass die Überspringer den Unterrichtsstoff der übersprungenen Klasse schnell aufholten und sich im Leistungsbereich keine Probleme einstellten, und dies relativ unabhängig vom Zeitpunkt der Maßnahme. Eine aktuelle deutsche Studie zeigt darüber hinaus klare Leistungsvorteile der Springerkinder auf (KRETSCHMANN/VOCK/LÜDTKE 2014). Zu emotionalen und sozialen Schwierigkeiten der Überspringer ist wenig bekannt. Die Mehrzahl der amerikanischen Untersuchungen belegt, dass das Überspringen keine negativen Konsequenzen für die sozio-emotionale Entwick-

lung hat. Die Befunde einer von Heinbokel kürzlich vorgenommenen Befragung erwachsener Überspringer zeigen ebenfalls, dass im Rückblick die positiven Erfahrungen überwiegen, insbesondere bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung, der Lernmotivation und der Zufriedenheit mit der schulischen Situation (HEINBOKEL 2014). Insgesamt gesehen kann das Überspringen einer Klasse damit als gute und effektive Option für hochbegabte Kinder angesehen werden, insbesondere dann, wenn die Lehrkräfte Unterstützung bei der Aufarbeitung des versäumten Lehrstoffs bieten.

AKZELERATION IN GRUPPEN

Neben der Möglichkeit gesamte Klassenverbände zu akzelerieren, besteht die Möglichkeit des *Gruppenspringens*. Hierbei überspringt eine kleine Gruppe intellektuell fähiger Schülerinnen und Schüler entweder im Rahmen der flexiblen Eingangsstufe innerhalb der beiden ersten Jahrgangsstufen (Übergang von der ersten in die dritte Klasse) oder in der Sekundarstufe eine Klassenstufe. Der Vorteil des Gruppenspringens wird darin gesehen, dass die Kinder nicht allein springen und sich bei der Bewältigung der neuen Anforderungen gegenseitig unterstützen können. Ein Nachteil ist allerdings der deutlich höhere organisatorische Aufwand für die betroffenen Schulen. Zudem ist das Gruppenspringen in der Regel nur an großen Schulen möglich, da es ansonsten schwer ist, ausreichend viele Schüler für eine Springergruppe zusammenzubekommen (PRECKEL/VOCK 2013).

Das klassische Argument für die Gruppierung Hochbegabter in separaten Klassen ist das der angemessenen Förderung. Mit diesem Argument verbindet sich auch die Erwartung, dass die Qualifikation von Lehrkräften in Begabtenklassen durch entsprechende Schulung oder Auswahl leichter sicherzustellen ist.

Modellversuche für die Akzeleration gesamter Klassen finden sich hauptsächlich für das Gymnasium. In der Regel werden separate Förderklassen leistungsstarker Schülerinnen und Schüler gebildet, die die Unter- oder Mittelstufe des Gymnasiums in kürzerer Zeit (ein Jahr schneller) durchlaufen. In der Oberstufe werden die Förder- und Regelklassen vielfach wieder zusammengeführt. Wissenschaftlich begleitete Modellversuche wurden mehrheitlich in den 90er-Jahren durchgeführt (VGL. DIE ÜBERSICHT BEI

VOCK/PRECKEL/HOLLING 2007). In Rheinland-Pfalz wurden etwa die »BEGYS«-Sonderklassen (Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit) aufgrund der von Lehrkräften nach Abschluss der sechsten Klassenstufe beurteilten Leistungsstärke zu Beginn der siebten Klassenstufe zusammengestellt. Der Versuch verlief insofern erfolgreich, als sich in den akzelerierten Förderklassen nicht nur die schulischen Leistungen sondern auch die Lernfreude und -motivation positiver entwickelten als in den Regelklassen. Da auch die Wiedereingliederung der Förderklassen in der Oberstufe problemlos verlief, wird das BEGYS-Modell aktuell an 13 Gymnasien in Rheinland-Pfalz weiterverfolgt (ULLRICH 2014; VOCK/PRECKEL/HOLLING 2007). Ähnlich günstig verlief ein Modellversuch mit G8-Klassen ab der fünften Klassenstufe in Baden-Württemberg (HELLER 2008). Die Befunde der zehnjährigen Evaluationsphase ergaben, dass die G8-Klassen ihren von Anfang an gegenüber den G9-Klassen bestehenden Leistungsvorsprung weiter ausbauen konnten. Die Schülerinnen und Schüler dieser Klassen zeigten weiterhin eine stärkere Leistungsmotivation, ein höheres akademisches Selbstkonzept und günstigere Ursachenzuschreibungen (Attributionen) bei Erfolg und Misserfolg. Positive Ergebnisse liegen auch für die Berliner Schnellläuferklassen und die Springerklassen in Hamburg vor.

Insgesamt betrachtet zeigen die Evaluationsbefunde, dass sich die mit der Einrichtung von Förderklassen verbundenen Hoffnungen auf Förderung durch Akzeleration größtenteils erfüllt haben (SCHICK 2008; STUMPF 2012; ULLRICH 2014). Die Ergebnisse der drei beschriebenen Modellversuche deuten darauf hin, dass etwa ein Viertel der Schülerschaft eines Gymnasialjahrgangs dazu in der Lage ist, die Gymnasialperiode in kürzerer Zeit zu durchlaufen, ohne dass es zu einem Leistungsabfall kommt oder Probleme auf sozialer oder emotionaler Ebene entstehen. Entsprechend fallen auch die Bewertungen der Modellversuche durch Eltern und Lehrkräfte positiv aus. Die Zusammenfassung von begabten Schülerinnen und Schülern in akzelerierten Klassen kann somit als effektive Fördermaßnahme bewertet werden. Dies entspricht auch den internationalen Erfahrungen mit Akzelerationsmaßnahmen, für die sich auf der Basis umfangreicher Metaanalysen ein statistisch wie auch praktisch bedeutsamer Effekt ($d = .88$ zugunsten der Akzelerierten) nachweisen lässt (HATTIE 2009). Sie gehören demnach wohl zu den effektivsten schulischen Interventionsmaßnahmen überhaupt (PRECKEL/VOCK 2013). Nachdem mittlerweile aber in den meisten Bundesländern das Abitur nach zwölf Jahren (also im Sinne von G8) erworben wird, haben die akzelerierten Klassen in der alten Form ihre Bedeutung verloren. Angesichts der neuen Debatte um die Wiedereinführung des G9-Ansatzes könnte sich dies in Zukunft allerdings auch wieder ändern.

ENRICHMENTMASSNAHMEN

Neben der Akzeleration sind für Hochbegabte innerhalb der letzten Jahrzehnte eine Reihe von Enrichmentmaßnahmen entwickelt worden. Enrichment umfasst die Anreicherung des Curriculums und die Bearbeitung vertiefender Lernmaterialien. Dies kann in unterschiedlichen Förderkontexten erfolgen: innerhalb des regulären Unterrichts im Rahmen innerer Differenzierung, in mehrwöchigen Sommerkursen und Schülerakademien oder in vorübergehend separierenden (»pull-out«-)Maßnahmen, bei denen besonders befähigte Schülerinnen und Schüler aus dem Klassenverband herausgenommen werden, um anspruchsvolle Enrichmentkurse zu besuchen. Das Ziel aller dieser Maßnahmen besteht darin, den regulären Unterricht durch inhaltlich und didaktisch angereicherte Lernangebote zu ergänzen. In internationalen wie auch nationalen Studien zu Enrichmentprogrammen wird immer wieder erwähnt, dass es für den Erfolg der Maßnahmen entscheidend ist, wie gut die Lernangebote tatsächlich dazu geeignet sind, die betroffenen Schülerinnen und Schüler in ihrer intellektuellen und persönlichen Entwicklung zu fördern, und wie gut sie zu deren Lernbedürfnissen passen (PRECKEL/VOCK 2013).

In Studien zu Enrichmentprogrammen wird immer wieder erwähnt, dass es für den Erfolg der Maßnahmen entscheidend ist, wie gut die Lernangebote dazu geeignet sind, die betroffenen Schülerinnen und Schüler in ihrer intellektuellen und persönlichen Entwicklung zu fördern, und wie gut sie zu deren Lernbedürfnissen passen.

Obwohl schulische Förderprogramme für Hochbegabte häufig auf expliziten Enrichmentmodellen basieren, ist die Anzahl systematischer und methodisch angemessener Evaluationsstudien insgesamt geringer als die zu Effekten von Akzelerationsmaßnahmen. Aufgrund der Vielzahl an angebotenen Programmen fällt es auch nicht leicht, zu einer abschließenden Bewertung zu kommen. Die schon erwähnte Metaanalyse von HATTIE (2009) gibt für Enrichmentprogramme im Vergleich zu Akzelerationsmaßnahmen eine deutlich niedrigere Effektstärke an ($d = .39$). Dennoch überwiegen die positiven Befunde für schulische Leistungen im Hinblick auf die sozio-emotionale Entwicklung, und dies sowohl in internationalen als auch nationalen Studien (VOCK/PRECKEL/HOLLING 2007). Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse kann davon ausgegangen werden,

dass Schülerakademien und Sommerprogramme geeignete Maßnahmen zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler darstellen, die sich nicht nur günstig auf die Leistungsentwicklung, sondern auch positiv auf die Lernmotivation und die sozio-emotionale Entwicklung auswirken.

Befunde zum Frühstudium, einer Pull-out-Maßnahme, die es Schülern ermöglicht, ausgewählte Veranstaltungen eines Studienfachs der Universität zu besuchen, belegen ebenfalls überwiegend positive Effekte (SOLZBACHER 2008; STUMPF 2011). Das Frühstudium wird in Deutschland mittlerweile von mehr als 50 Hochschulen angeboten und von durchschnittlich 17- bis 18-jährigen Frühstudierenden mit hoher Zufriedenheit genutzt. Voraussetzung für die Teilnahme am Frühstudium ist an den meisten Standorten ein sehr guter Notendurchschnitt, eine gute Arbeitshaltung und die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen. Es gelingt den Frühstudierenden in der Regel ausgesprochen gut, das schulische Leistungsniveau trotz der teilweise erheblichen Doppelbelastung stabil zu halten, und sie erzielen im universitären Bereich teilweise erstaunlich gute Ergebnisse (STUMPF/SCHNEIDER 2008).

KOMBINIERTE AKZELERATIONS- UND ENRICHMENTMASSNAHMEN: DAS KONZEPT DER BEGABTENKLASSEN

INTEGRATION VERSUS SEGREGATION

Im Kontext der Hochbegabtenförderung ist mit Integration eine schulische Ausbildung Hochbegabter innerhalb des regulären und damit fähigkeitsheterogenen Klassenverbands gemeint. Unter Segregation werden demgegenüber unterschiedliche Maßnahmen zusammengefasst, bei denen Hochbegabte in fähigkeitshomogeneren Gruppen unterrichtet werden. Dies kann zum Beispiel zu Beginn der Gymnasialstufe in Form von Förder- bzw. Modellklassen erfolgen. Da sich die vorgelegte Studie mit den Ergebnissen der Evaluation eines solchen Modellversuchs auseinandersetzt, wird diese Thematik besonders ausführlich dargestellt.

Während im Grundschulbereich überwiegend Enrichmentmaßnahmen im Sinne integrativer Förderung im Klassenverband beobachtet werden, finden sich Fähigkeitsgruppierungen im Sinne von Förderklassen für Hochbegabte zumeist am Gymnasium (BUCH/SPARFELDT/ROST 2014). Unter Fähigkeitsgruppierung fallen alle Maßnahmen, bei denen Schülerinnen und Schüler in fähigkeitshomogeneren Gruppen unterrichtet werden, die sich deutlich in den für das schulische Lernen relevanten Charakteristika unterscheiden (KULIK/KULIK 1997). Diese Unterschiede beinhalten zum Beispiel Stoffinhalt und -menge, Instruktionsstempo,

Lernziele, Unterrichts- oder Schuldauer, Schülerfähigkeit oder Lehrerausbildung (Differenzierung nach unterschiedlichen Lehramtstypen). Subsumiert werden damit verschiedene Arten von Programm- und Leistungs-differenzierung. Fähigkeitsgruppierung kann zudem auf einem Kontinuum von Integration, beispielsweise durch innere Differenzierung im regulären Klassenverband, bis hin zu Vollzeitsegregation wie in speziellen Förderklassen erfolgen.

Maßnahmen der Vollzeitsegregation werden aktuell stark und kontrovers, nicht selten auch ideologisch gefärbt, diskutiert. Diese Diskussion ist nicht neu (z. B. OAKES 1985), hat jedoch für die Hochbegabtenförderung durch die derzeitige Inklusionsdebatte über ein gemeinsames Schulsystem, aus dem kein Kind ausgeschlossen wird, neu an Fahrt gewonnen. Im Vordergrund der Debatte stehen dabei zu-meist die Frage nach Gerechtigkeit und die Frage nach der Wirksamkeit der Förderung.

Unter Wirksamkeitsgesichtspunkten gibt es auch Argumente gegen Hochbegabtenklassen. So wird etwa argumentiert, dass die anderen Kinder durch die Trennung positive, motivierende Rollenvorbilder verlieren und die Lehrkräfte geringere Motivation und Aspirationen für den Unterricht in den Regelklassen entwickeln.

Stark segregierende Maßnahmen wie spezielle Klassen für Hochbegabte entsprechen nicht dem Bildungsanspruch der Grundschule, gelten für diesen Bereich von daher nicht als Mittel der Wahl und werden auch von Eltern, Lehrkräften und Erziehern eher abgelehnt (ROST 2000). In der Grundschule kommt der inneren Differenzierung als Standardreaktion auf die enorme Fähigkeits- und Leistungsvarianz eine besondere Bedeutung zu. Die wenigen verfügbaren Modellversuche (ETWA HENZE/SANDFUCHS/ZUMHASCH 2007) deuten an, dass solche Maßnahmen auch zur integrativen Beschulung von Hochbegabten günstig sein können (VGL. AUCH STEENBUCK/QUITMANN/ESSER 2011). Obwohl die Debatte darüber, ob Hochbegabte besser im normalen Klassenverband oder aber in separaten Gruppen gefördert werden sollen, nach wie vor kontrovers geführt wird, lässt sich im Bereich der Sekundarstufe zunehmend die Tendenz erkennen, dass besonders begabte Kinder in speziell zusammengesetzte Klassen wechseln. Das klassische Argument für die Gruppierung Hochbegabter in separaten Klassen ist das der angemessenen Förderung. Mit diesem Argument verbindet sich auch die Erwartung, dass die Qualifikation von Lehrkräften in Begabtenklas-

sen durch entsprechende Schulung oder Auswahl leichter sicherzustellen ist. Umfragen zeigen, dass sich die meisten Lehrkräfte nicht ausreichend auf den Unterricht Hochbegabter vorbereitet fühlen (VGL. ETWA DEN ÜBERBLICK BEI VOCK/PRECKEL/HOLLING 2007). Unterrichtet nun eine Lehrkraft in einer Begabtenklasse, so ist vorab bekannt, dass Hochbegabte unterrichtet werden. Die Lehrkraft sollte sich entsprechend darauf vorbereiten können (ZU FORTBILDUNGSGEHALTEN SIEHE Z. B. IPEGE 2009; 2010; 2012).

Unter Wirksamkeitsgesichtspunkten gibt es jedoch auch Argumente gegen Hochbegabtenklassen. So wird etwa argumentiert, dass die anderen Kinder durch die Trennung positive, motivierende Rollenvorbilder verlieren (sogenanntes »brain drain«) und die Lehrkräfte geringere Motivation und Aspirationen für den Unterricht in den Regelklassen entwickeln. Zudem müssen Referenzgruppeneffekte auf das Selbstbild eigener Fähigkeiten – das sogenannte akademische Selbstkonzept – berücksichtigt werden: Das akademische Selbstkonzept hat neben Intelligenz und Vorwissen einen starken Einfluss auf Schulleistung und Lernverhalten. Es hängt nun aber nicht nur von der tatsächlichen Fähigkeit einer Person, sondern auch davon ab, mit wem sie sich vergleicht. In der Regel schätzt ein Hochbegabter in einer regulären (fähigkeitheterogenen) Klasse seine Fähigkeiten höher ein als ein entsprechender Schüler in einer Hochbegabtenklasse (sogenannter »Big-Fish-Little-Pond-Effekt«). Hinzu kommen oft noch strengere Noten durch die Lehrkräfte, die sich ebenfalls negativ auf das Selbstkonzept auswirken. Ein Argument gegen die Gruppierung Hochbegabter in speziellen Klassen ist somit, dass diese das akademische Selbstkonzept und damit auch die leistungsbezogene Entwicklung negativ beeinflussen kann (Z. B. CRAVEN/MARSH/PRINT 2000).

BEFUNDE ZUR FÄHIGKEITSGRUPPIERUNG

Wenn auch die Debatte zum Sinn von Fähigkeitsgruppierung und der Einrichtung von Förderklassen für Hochbegabte in den letzten Jahren intensiver geführt wurde, finden sich segregierende Maßnahmen für Hochbegabte nicht erst seit neuerer Zeit. Begabtenklassen bzw. Begabtenzüge an Gymnasien gibt es im deutschsprachigen Raum schon seit den 1980er-Jahren. Über die reichhaltigsten praktischen Erfahrungen mit solchen Maßnahmen verfügen die CJD-Christophorus-Schulen in Braunschweig, Königswinter und Rostock. Bei diesem Ansatz werden etwa Hochbegabtenklassen ab der fünften Jahrgangsstufe mit einer erhöhten Stundenzahl in den Pflichtfächern zum Abitur geführt (Königswinter, Rostock). Wenn sich auch das Angebot der einzelnen Schulen unterscheidet, so gilt doch generell, dass die Anforderungen des regulären Curriculums schneller erarbeitet werden, um zusätzlichen Wissenserwerb im Rahmen von Projektarbeit zu ermögli-

chen. Das Angebot stellt also eine Kombination von Akzeleration und Enrichment dar. Leider liegen im Hinblick auf den Erfolg dieser Maßnahmen keine publizierten Evaluationsbefunde vor. Es finden sich lediglich Fragebogendaten zur Sicht der involvierten Schülerinnen und Schüler. Diese fällt mehrheitlich positiv aus (VGL. ULLRICH 2014).

Es gibt auch Hinweise darauf, dass die schulischen Leistungen in Begabtenklassen strenger beurteilt werden als in Fähigkeitsheterogenen Klassen.

Neuere nationale wie auch internationale Befunde zur Fähigkeitsgruppierung Hochbegabter mit systematischer Evaluation fallen ebenfalls ermutigend aus. Während die Forschungsergebnisse zu leistungsbezogenen Effekten der Fähigkeitsgruppierung insgesamt nicht überzeugend ausfallen, gilt dies nicht für Hochbegabte, die davon profitieren (VGL. HATTIE 2009). Untersuchungen zur Fähigkeitsgruppierung Hochbegabter zeigen übereinstimmend deutliche positive Effekte auf die Leistungsentwicklung auf. GOLDRING (1990) dokumentierte etwa in einer auf 23 Studien basierenden Metaanalyse, dass Hochbegabte in Spezialklassen deutlich höhere Leistungen erbringen als Hochbegabte in regulären Klassen. Ähnliche metaanalytische Befunde wurden von KULIK UND KULIK (1997) berichtet. Positive Effekte der Fähigkeitsgruppierung fanden sich sowohl für akzelerierte Klassen als auch für Klassen, die einen Enrichmentansatz verfolgten. Der Leistungsvorsprung zu vergleichbar begabten Schülerinnen und Schülern ohne Fähigkeitsgruppierung kann dabei bis zu einem Jahr betragen, wenn das Curriculum an die Lernfähigkeiten und -bedürfnisse der Hochbegabten angepasst wird (KULIK/KULIK 1997; ROGERS 2007). Allerdings gibt es auch Hinweise darauf, dass die schulischen Leistungen in Begabtenklassen strenger beurteilt werden als in Fähigkeitsheterogenen Klassen (STUMPF 2011).

Welche Auswirkungen die Fähigkeitsgruppierung auf soziale, affektive oder motivationale Merkmale hat, ist deutlich weniger erforscht. Insgesamt sind die hier gefundenen Effekte kleiner als im Leistungsbereich, doch berichten Schülerinnen und Schüler in Begabtenklassen eher von einer positiveren Einstellung zu Schule, zu Lehrkräften und zum Lernen als vergleichbar fähige Schülerinnen oder Schüler in Regelklassen (VOGL/PRECKEL 2014; ZEIDNER/SCHLEYER 1999A; 1999B) und auch über weniger Unterforderungslangeweile (PRECKEL/GÖTZ/FRENZEL 2010). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines bayerischen Gymnasiums mit homogenen Begabtenklassen ab Klassenstufe 5 fanden SCHNEIDER UND STUMPF (2005; S. AUCH STUMPF/

SCHNEIDER 2009), dass die Hochbegabten in den Förderklassen im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern der regulären Parallelklassen anfangs ungünstigere Ausprägungen der Arbeitshaltung und der Lernmotivation aufwiesen. Diese Unterschiede verschwanden ab Klassenstufe 6 und glichen sich bis zur siebten Klassenstufe völlig aus, was darauf hindeutet, dass die Gruppierung in Begabtenklassen in dieser Hinsicht positive Effekte zeigte. Günstige Entwicklungen fanden sich im weiteren Verlauf der Studie auch für die Lernfreude und die soziale Integration der hochbegabten Schülerinnen und Schüler, sodass von einer insgesamt positiven Entwicklung in den Begabtenklassen ausgegangen werden kann.

Während Befragungen von Eltern und Lehrkräften eher negative Einschätzungen der Fähigkeitsgruppierung erbrachten (VGL. ROST 2000; SPARFELDT/SCHILLING/ROST 2004), so gilt dies nicht unbedingt für diejenigen hochbegabten Schülerinnen und Schüler, die Förderklassen besuchen. Diese bewerten das Zusammensein mit ähnlich Interessierten und Befähigten in der Regel als sehr positiv. Wenn nun Schülerinnen und Schüler *im Vorfeld* ähnlich wie Eltern und Lehrkräfte separierende Maßnahmen negativer als integrierende Angebote bewerten, scheint es wichtig, bei der Einführung von Förderklassen für Hochbegabte allgemeine Informationsveranstaltungen durchzuführen und größtmögliche Transparenz herzustellen (VOCK/PRECKEL/HOLLING 2007). Insgesamt zeigen damit die vorliegenden Befunde, dass von der Fähigkeitsgruppierung viele Hochbegabte in ihrer Entwicklung zu profitieren scheinen, doch gibt es noch zahlreiche offene Fragen.

So zeigen einzelne Studien, dass Förderklassen für manche Hochbegabte auch eine zu hohe soziale und emotionale Herausforderung beinhalten können (NEIHART 2007). Zudem sind die Befunde zum Referenzgruppeneffekt auf das akademische Selbstkonzept gemischt. Zwar finden sich Einbußen für das akademische Selbstkonzept Hochbegabter in Begabtenklassen im Vergleich zu solchen in Regelklassen (Z. B. CRAVEN/MARSH/PRINT 2000; MARSH ET AL. 1995), doch gibt es auch Evidenz für positive Effekte der Gruppierung auf das akademische Selbstkonzept (sogenannte Assimilationseffekte), welche die Kosten des Big-Fish-Little-Pond-Effekts zum Teil auffangen können (Z. B. PRECKEL/BRÜLL 2010). Auch Befunde der Modellschulversuche zur Akzeleration ganzer Klassen zeigen, dass sich das Fähigkeits-selbstkonzept in diesen Kontexten eher positiv entwickelt (ULLRICH 2014). Bislang weitgehend unerforscht sind jedoch die langfristigen Auswirkungen der Selbstkonzeptveränderung durch den Besuch von Förderklassen. Da das Selbstkonzept zudem in engem Zusammenhang mit dem emotionalen Erleben von Schule (z. B. Lernfreude) und der hier gezeigten Motivation steht, sind solche längsschnittlichen Untersuchungen von sehr großer praktischer Bedeutung.

Ebenso weitgehend ungeklärt ist die Frage nach der geeigneten Auswahlstrategie für die Begabtenklassen. Während sich in der Praxis mehrdimensionale Auswahlverfahren etabliert haben, in deren Verlauf neben einer Intelligenztestung weitere diagnostische Verfahren (z. B. Elterngespräche, Probeunterricht) zum Einsatz kommen, liegen bislang nur wenige und teilweise widersprüchliche Befunde zur Eignung dieser einzelnen Bausteine für die Auswahlentscheidung vor (z. B. HANY 2004; LEHMANN/JÜLING 1999).

Wenn nun Schülerinnen und Schüler im Vorfeld ähnlich wie Eltern und Lehrkräfte separierende Maßnahmen negativer als integrierende Angebote bewerten, scheint es wichtig, bei der Einführung von Förderklassen für Hochbegabte allgemeine Informationsveranstaltungen durchzuführen und größtmögliche Transparenz herzustellen.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Der Überblick zur schulischen Förderung von Hochbegabten in der Sekundarstufe hat deutlich gemacht, dass Akzelerationsmaßnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler und für gesamte Klassen mehrheitlich deutlich positive Effekte erbringen, und dass auch für kombinierte Ansätze wie Fähigkeitsgruppierungen im Sinne von Förderklassen für Hochbegabte sowohl im Hinblick auf den Leistungsbereich als auch hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung günstige Ergebnistrends berichtet werden. Im deutschsprachigen Raum hat die Grundsatzposition der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2009) zur »begabungsgerechten Förderung« im Sinne von Enrichment- und Akzelerationsprogrammen sowie der Einrichtung spezieller Lerngruppen wie auch von Schulen mit besonderen Leistungsanfor-

derungen schon Früchte getragen. Mittlerweile lassen sich in allen Bundesländern Maßnahmen zur Förderung von Hochbegabten finden, wenn auch in sehr unterschiedlicher Vielfalt, Reichweite und praktischer Umsetzung (URBAN 2014). Nach wie vor besucht jedoch die Mehrzahl der hochbegabten Schülerinnen und Schüler reguläre (altersentsprechende) Klassen, und nur eine Minderheit erhält spezifische Akzelerations- und/oder Enrichmentangebote. Gleichzeitig wird im deutschen Schulsystem gerade in jüngerer Zeit wieder auf integrierte Förderung von Schülerinnen und Schülern aller Fähigkeitsniveaus und auf damit verbundene Ansätze innerer Differenzierung gesetzt. Angesichts des damit für die Lehrkräfte verbundenen zusätzlichen Aufwands bleibt jedoch fraglich, ob diese im Prinzip auch für Hochbegabte sinnvollen organisatorischen Maßnahmen in der Praxis konsequent realisiert werden (PRECKEL/VOCK 2013).

Die im Folgenden beschriebene PULSS-Studie wurde als wissenschaftliche Begleitstudie zur Frage der Bewährung von Förderklassen für Hochbegabte an Gymnasien von den Kultusministerien Baden-Württembergs und Bayerns in Auftrag gegeben und seither auch von der Karg-Stiftung ideell und finanziell unterstützt. Es sollte einmal auf der Basis einer größeren und damit aussagekräftigen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern aus Förderklassen und Regelklassen Hinweise darauf geben, ob sich die insbesondere in internationalen Studien berichteten positiven Effekte der Fähigkeitsgruppierung auch im deutschsprachigen Bereich wiederfinden. Dabei wurde nicht nur der Leistungsbereich, sondern auch die sozio-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler genau betrachtet. Weiterhin stand auch der Vergleich beider Klassentypen im Vordergrund: Wie entwickeln sich überdurchschnittlich intelligente Kinder in Förder- und Regelklassen? Die umfangreich konzipierte Längsschnittstudie sollte also auch Aufschluss darüber bringen, ob die segregierte versus integrierte Beschulung von Hochbegabten zu vergleichbaren Ergebnissen führt. Die nachfolgenden Kapitel sind darauf angelegt, diese Fragen weitestmöglich zu klären.

DIE AUTORINNEN UND DER AUTOR

PROF. DR. WOLFGANG SCHNEIDER hat den Lehrstuhl für Psychologie IV mit dem Schwerpunkt Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Würzburg inne. Er ist weiterhin Direktor der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg. Seine Forschungsschwerpunkte betreffen die intellektuelle Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, die Entwicklung des Gedächtnisses und Metagedächtnisses, und die Leserechtschreibforschung.

➤ www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/mitarbeiter/prof_dr_wolfgang_schneider

PD DR. EVA STUMPF lehrt an der Universität Würzburg und forscht vorwiegend zur Wirksamkeit pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen, zu Leistungsdeterminanten sowie zu Hochbegabung. Sie ist stellvertretende Direktorin der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg.

➤ www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/mitarbeiter/pd_dr_eva_stumpf

PROF. DR. FRANZIS PRECKEL studierte Psychologie in Münster und Wisconsin, USA. Von 2004 bis 2006 leitete sie die Begabungspsychologische Beratungsstelle an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seit 2006 hat Franzis Preckel den Lehrstuhl für Hochbegabtenforschung und -förderung an der Universität Trier inne. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich schwerpunktmäßig mit den Themen Intelligenz, Hochbegabung, Einflussfaktoren der Leistungsentwicklung, psychologische Diagnostik und mit der wissenschaftlichen Begleitung von Maßnahmen der Begabtenförderung.

➤ www.uni-trier.de/index.php?id=7638

LITERATUR

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010):

Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann.

BUCH, S. R./SPARFELDT, J. R./ROST, D. H. (2014): Die Bedeutung der Grundschule für die Begabungsentwicklung. In: Stamm, M. (Hrsg.): Handbuch Talententwicklung – Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik. Bern: Huber, S. 183–191.

CRAVEN, R. G./MARSH, H. W./PRINT, M. (2000): Gifted, streamed, and mixed-ability programs for gifted students: Impact on self-concept, motivation, and achievement. In: Australian Journal of Education 44, S. 51–75.

GOLDRING, E. B. (1990): Assessing the status on information on classroom organizational frameworks for gifted students. In: Journal of Educational Research 83, S. 313–326.

HANY, E. A. (2004): Prognostische Validität von Aufnahmeverfahren in Spezialschulen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 51, S. 40–51.

HATTIE, J. C. (2009): Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

HECKHAUSEN, H. (1974): Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe.

HEINBOKEL, A. (2004): Überspringen von Klassen. 3. Auflage. Münster: LIT.

HEINBOKEL, A. (2014): Die Bedeutung des Klassenüberspringens für die Talententwicklung. In: Stamm, M. (Hrsg.): Handbuch Talententwicklung – Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik. Bern: Huber, S. 193–203.

HELLER, K. (2008): Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Berlin: LIT.

HELMKE, A./SCHNEIDER, W./WEINERT, F. E. (1986): Quality of instruction and classroom learning outcomes: The German contribution to the IEA classroom environment study. In: Teaching and Teacher Education, 2, H. 1, S. 1–18.

HENZE, G./SANDFUCHS, U./ZUMHASCH, C. (2007): Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HOEKMAN, K./MCCORMICK, J./GROSS, M. U. M. (1999): The optimal context for gifted students: A preliminary exploration of motivational and affective considerations. In: Gifted Child Quarterly 43, S. 170–193.

HUSÉN, T. (1972): Social background and educational career: Research perspectives on equality of educational opportunities. Paris: OECD.

IPEGE (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. International Panel of Experts in Gifted Education. Graz: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb).f.

IPEGE (2010): Professionelle Begabtenförderung. Eine Dokumentation von Lehr- und Studiengängen. International Panel of Experts in Gifted Education. Graz: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb).f.

IPEGE (2012): Professionelle Begabtenförderung. Erprobte Studienmodule. International Panel of Experts in Gifted Education. Graz: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb).f.

KRETSCHMANN, J./VOCK, M./LÜDTKE, O. (2014): Acceleration in elementary school: Using propensity score matching to estimate the effects on academic achievement. In: Journal of Educational Psychology.

KULIK, J. A. (2004): Meta-analytic studies of acceleration. In: Colangelo, N./Assouline, S. G./Gross, M. U. M. (Hrsg.): A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Iowa City, IA: University of Iowa, S. 13–22.

KULIK, J. A./KULIK, C.-L. C. (1997): Ability grouping. In: Colangelo, N./Davis, G. A. (Hrsg.), Handbook of gifted education. Boston, MA: Allyn and Bacon, S. 230–242.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2009): Qualitätskriterien für Schülerwettbewerbe. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_09_17-Schuelerwettbewerbe.pdf (Abruf 17.7.2014).

LEHMANN, R./GÄNZFUSS, R./PEEK, R. (1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen (Klassenstufe 7). Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

LEHMANN, W./JÜLING, I. (1999): Zur Validierung eines Aufnahmeverfahrens für Schüler eines mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Gymnasiums. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 46, S. 41–54.

LUPKOWSKI-SHOPLIK, A./BENBOW, C. P./ASSOULINE, S./BRODY, L. (2003): Talent searches: Meeting the needs of academically talented youth. In: Colangelo, N./Davies, G. A. (Hrsg.): Handbook of gifted education. Boston, MA: Allyn & Bacon, S. 204–218.

MARSH, H. W./CHESSOR, D./CRAVEN, R./ROCHE, L. (1995): The effect of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. In: American Educational Research Journal 32, S. 285–319.

NEIHART, M. (2007): The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendation for best practice. In: Gifted Child Quarterly 51, S. 330–341.

OAKES, J. (1985): Keeping track: How schools structure inequality. New Haven, CT: Yale University Press.

PRECKEL, F./BRÜLL, M. (2010): The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. In: Learning and Individual Differences 20, S. 522–531.

PRECKEL, F./GÖTZ, T./FRENZEL, A. (2010): Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. In: British Journal of Educational Psychology 80, S. 451–472.

PRECKEL, F./VOCK, M. (2013): Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.

PRENZEL, M./SÄLZER, C./KLIEME, E./KÖLLER O. (HRSG.) (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.

-
- ROGERS, K. B. (2007):** Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. In: *Gifted Child Quarterly* 51, S. 382–396.
- ROST, D.H. (2000):** Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen: Hogrefe.
- SCHICK, H. (2008):** Hochbegabung und Schule. Berlin: LIT.
- SCHNEIDER, W. (2013):** PISA – Neue Norm für den Bildungsbegriff? In: Lin-Klitzing, S./ Di Fuccia, D./Müller-Frerich, G. (Hrsg.): *Zur Vermessung von Schule: Bildungsauftrag – Schulleistungen – Empirische Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 75–85.
- SCHNEIDER, W./STUMPF, E. (2005):** Hochbegabung. In: Ellinger, S./ Wittrock, M. (Hrsg.): *Sonderpädagogik in der Regelschule*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 299–313.
- SOLZBACHER, C. (2008):** Frühstudium – Schüler an die Universität. Bochum: Farbinstitut.
- SPARFELDT, J. R./SCHILLING, S. R./ROST, D. H. (2004):** Segregation oder Integration? Einstellungen potentiell Betroffener zu Fördermaßnahmen für hochbegabte Jugendliche. In: *Report Psychologie* 29, S. 170–176.
- STEENBUCK, O./QUITMANN, H./ESSER, P. (HRSG.) (2011):** Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- STUMPF, E. (2011):** Begabtenförderung für Gymnasiasten – Längsschnittstudien zu homogenen Begabtenklassen und Frühstudium. Münster: LIT.
- STUMPF, E. (2012):** Förderung bei Hochbegabung. Stuttgart: Kohlhammer.
- STUMPF, E./SCHNEIDER, W. (2008):** Schulleistungen in homogenen Begabtenklassen und gymnasialen Regelklassen der Sekundarstufe I. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1, S. 67–81.
- STUMPF, E./SCHNEIDER, W. (2009):** Homogene Begabtenklassen am Gymnasium: Zielgruppe und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41, S. 51–62.
- TREIBER, B./WEINERT, F. E. (1985):** Gute Schulleistungen für alle? Münster: Aschendorff.
- ULLRICH, H. (2014):** Das Gymnasium als Talentschmiede. In: Stamm, M. (Hrsg.): *Handbuch Talententwicklung – Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik*. Bern: Huber. S. 227–239.
- URBAN, K. K. (2014):** Talent und Begabung in Deutschland. In: Stamm, M. (Hrsg.): *Handbuch Talententwicklung – Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik*. Bern: Huber, S. 285–301.
- VOCK, M./PRECKEL, F./HOLLING, H. (2007):** Förderung Hochbegabter in der Schule: Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.
- VOGL, K./PRECKEL, F. (2014):** Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes. In: *Gifted Child Quarterly* 58, S. 51–68.
- ZEIDNER, M./SCHLEYER, E. J. (1999A):** Evaluating the effects of full-time vs. part-time educational programs for the gifted: affective outcomes and policy considerations. In: *Evaluation and Program Planning* 22, S. 413–427.
- ZEIDNER, M./SCHLEYER, E. J. (1999B):** The effects of educational context on individual differences variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. In: *Journal of Youth and Adolescence* 28, S. 687–703.
- ZEIDNER, M./SCHLEYER, E. J. (1999A):** Evaluating the effects of full-time vs. part-time educational programs for the gifted: affective outcomes and policy considerations. In: *Evaluation and Program Planning* 22, S. 413–427.
- ZEIDNER, M./SCHLEYER, E. J. (1999B):** The effects of educational context on individual differences variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. In: *Journal of Youth and Adolescence* 28, S. 687–703.